

Oelkers, Jürgen

Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposium

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 27-33. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposium - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 27-33* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225089 - DOI: 10.25656/01:22508

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225089>

<https://doi.org/10.25656/01:22508>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
-------------------------------------	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN	
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis .	129
VOLKER BUDDRUS	
Systemtheorien und Überlebensproblematik	131
PETER HEITKÄMPER	
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik	135
ALFRED SCHÄFER	
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.	
Bericht über eine Arbeitsgruppe	139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL	
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920	149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL	
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850	159
HANNELORE FAULTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR	
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung	169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG	
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion	181
JOHANN PETER VOGEL	
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts	189
PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB	
Welches Recht braucht die Schule?	
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle	201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223

IV. Außerschulische Erziehung und Bildung

GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
---	-----

Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244

Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen

KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkindererziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposium	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHIEBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht

Bericht über ein Symposium

Der Ausgangspunkt des Symposions war die Tatsache, daß „Öffentlichkeit“ in der antiken wie in der modernen Philosophie immer eine zentrale Stellung eingenommen hat zur Begründung des Ortes und des Ranges diskursiver Auseinandersetzung im Medium zwangloser Verständigung. Die bürgerliche Gesellschaft hat „Öffentlichkeit“ dann mit einem Programm „Allgemeiner Bildung“ verbunden, das bis heute die Grunddefinition nicht nur des staatlichen Schulwesens, sondern überhaupt aller pädagogischen Institutionen bestimmt. Zugleich ist die Kritik an der öffentlichen Bildung gewachsen, bis hin zur „postmodernen“ Verwerfung der politisch-pädagogischen Programme vor allem des 19. Jahrhunderts und der ihnen folgenden Institutionen. Das Symposium sollte die Tradition des philosophischen Begriffs der Öffentlichkeit und die damit gegebene pädagogische Implikation Allgemeiner Bildung ebenso zur Diskussion stellen wie die neueren Krisentrends, die offenbar das klassische Konzept bedrohen und in seiner Wirksamkeit einschränken. Ob und wie gleichwohl noch von *Öffentlichkeit und Bildung* gesprochen werden kann und welche Herausforderungen sich dabei für die erziehungsphilosophische Reflexion ergeben, das waren die Leitfragen aller Referate.

FRIEDHELM BRUEGGEN brachte zum Thema „Bildsamkeit und Öffentlichkeit – Historische und systematische Überlegungen zur ethischen und politischen Implikation eines ‚einheimischen Begriffs‘“ zunächst eine historische Differenz zum Ausdruck: Die Philosophie der Antike (PLATON, ARISTOTELES) und die der Aufklärung haben zwar gleichermaßen Bildung an Öffentlichkeit gebunden, dafür jedoch grundverschiedene Denkmittel gebraucht. Die antike Substanzmetaphysik erlaubte eine Teleologie der Bildung, die zwar mit dialogischem Lehren und Lernen verbunden war, aber nichts mit der neuzeitlichen Subjektivität zu tun hatte. Lernen war an Einsicht in den objektiven Tatbestand der Ideen gebunden und erlaubte so Bildung, aber nicht Selbstbildung in einem modernen Verständnis. Die Polis als Ort der Öffentlichkeit baute wohl auf den Erfolg der Bildung als Befähigung zur (Mit-)Herrschaft, war selbst jedoch restriktiv-teleologisch definiert und konnte die Differenzierung des Verstehens nicht als Ermöglichung kritischen Potentials (auch nicht ihr selbst gegenüber) betrachten. Bildung als öffentliche Aufgabe war so (bei ARISTOTELES) wesentlich Gewöhnung an die bestehende Sitte der Polis, d. h. Lernen des Gehorsams gegenüber der Öffentlichkeit, um sich auf diesem Wege zum Herrschen zu qualifizieren.

Die Aufklärung läßt sich als Kritik des teleologischen Denkens und damit zugleich der überkommenen Sitte lesen. ROUSSEAUS *perfectibilité* kann als kategoriale Öffnung der Frage betrachtet werden, wie die Natur des Menschen ohne Anbindung an traditionelle Institutionen entwickelt, wie also eine unentzweite Existenz erzogen werden kann. Dabei ist keine finale Bestimmung der Natur mehr vorausgesetzt, der Mensch wird

Gegenstand seiner eigenen Erfindung. Erziehung wäre unter der Voraussetzung einer solchen Subjektivität Aneignung von und zugleich Verständigung über Lebensformen, nicht einfach deren Übernahme, die in radikaler Weise unter einen subjektiven Vorbehalt gestellt wird, den die Pädagogik zu ihrem eigenen macht. Bildung ist nicht mehr Initiation in die gegebene Tradition, sondern Ermöglichung subjektiver Distanz zu ihr mit der Maßgabe, freiheitsbeschränkende Lebensformen zu überwinden, ohne daß ROUSSEAU sich auf eine komplementäre Diskurs-Öffentlichkeit festgelegt hätte.

Erst die kantische und die idealistische Philosophie stellen individuelle Bildung und eine in Aufklärung befindliche Öffentlichkeit als notwendiges Wechselverhältnis vor. Mit SCHLEIERMACHER kommt dieses Denken zu einem gewissen Abschluß: Die (aufgeklärte) ältere Generation – und nicht mehr nur Familie und Staat – erscheint insgesamt als der Erzieher, und Erziehung wird gebunden an eine beide Generationen verpflichtende Idee des Guten, die eine Verständigung über die zu verbessernde Ordnung auferlegt. Repräsentiert ist diese Ordnung in den vier Lebensgemeinschaften (Wissenschaft, Kirche, Staat, freie Geselligkeit). Öffentlichkeit ist gedacht als die Möglichkeit einer – dezentralen – Selbstthematisierung der Gesellschaft und als die Offenheit der Teilöffentlichkeiten gegeneinander. Über diese Teilöffentlichkeiten ist Bildung auf die gesellschaftliche Gesamttätigkeit bezogen, ohne von einem zentralen Forum hergeleitet werden zu können. – BRÜGGEN sprach abschließend an, daß diese moderne Verhältnisbestimmung im 19. und 20. Jahrhundert nicht realisiert wurde. Heute seien Öffentlichkeit und Bildsamkeit in ein antinomisches Verhältnis getreten, das sich jedoch sicher nicht – neokonservativ – durch die Verpflichtung der Öffentlichkeit auf Grundwerte und die Umdeutung von Bildsamkeit in Anlage und Begabung überwinden lasse.

Die Diskussion stellte zunächst einige Probleme der Exegetik heraus, etwa die Bedeutung der aristotelischen *mesotes*-Lehre für das Problem der politischen Öffentlichkeit im antiken Verstand oder die Frage, in welchem Sinne antike und moderne Konzepte der *Teleologie* überhaupt vergleichbar erscheinen. Deutlich wurde an dieser Stelle aber, daß die Differenz von antikem und modernem Denken auch im Blick auf das Problem des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Bildung nicht nivelliert werden dürfe. Die neuzeitlichen Denkmittel, genannt wurde etwa ROUSSEAUS Begriff der *Autonomie* und KANTS Begriff der *Vernunft*, bringen ein ganz anderes Konzept von Bildung und Öffentlichkeit hervor als es die Antike kannte und eben auch nur denken konnte.

Die kritischen Einwände betrafen vor allem das Verständnis von Öffentlichkeit und die damit verbundenen Erwartungen an gesellschaftliche Bildung: Selbst die Teil- oder Fachöffentlichkeiten und erst recht die sogenannte allgemeine Öffentlichkeit verwenden standardisierte Muster der Kommunikation, die offenbar nicht der Bildung, sondern eher der Erosion von Subjektivität dienen. Der aus dem 18. Jahrhundert stammende Begriff der „Öffentlichkeit“ verführt außerdem zu Annahmen, die sich nicht begrenzen können, wie etwa die Vorstellung einer Perfektionierung nur durch Erziehung; das *unbegrenzte* Prinzip der Öffentlichkeit aber ist angesichts der Notwendigkeit von Selbstlimitierung nur schwer oder überhaupt nur unreal handhabbar. Damit verbunden ist oft die alte Erwartung einer „Gesamtsitte“, die das Referat ja überzeugend zurückgewiesen habe.

Andererseits wurde die Frage aufgeworfen, ob nicht gerade die im 18. Jahrhundert

entstehende soziale Öffentlichkeiten (die Lesegesellschaften, gelehrten Vereinigungen, diskutierenden Salons usw.) selbst pädagogische Absichten vertraten, also nicht nur auf Bildung angewiesen waren, sondern ihrerseits erzieherisch tätig sein wollten. Dann aber sei der Ansatzpunkt der Rekonstruktion nicht einfach die Differenzierung von Teilöffentlichkeiten, sondern der durch Arbeitsteilung bewirkte gesellschaftliche Wandel, der überhaupt erst Reflexion (und somit Öffentlichkeit) freigesetzt hat. In diesem Zusammenhang war dann abschließend noch das Problem von Interesse, wie in partikularen Öffentlichkeiten das Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen verstanden werden kann, nachdem offenbar die dem *philosophisch* Allgemeinen entsprechende „Öffentlichkeit“ nicht entstanden war. Eine mögliche Alternative wurde in einem Prinzip gesehen, das sich radikal vom Öffentlichkeitsgebot der bürgerlichen Gesellschaft unterscheidet, nämlich ROUSSEAUS *religion civile*.

KÄTE MEYER-DRAWE stellte unter dem Titel „Strukturwandel der Öffentlichkeit: Zerfall oder Befreiung von Vernunft?“ Merkmale und Konsequenzen postmoderner Rationalitätskritik zur Diskussion. Sie ging dabei aus von einer Analyse der „semantischen Kampffronten“ in der aktuellen philosophischen Diskussion um den Begriff der „Moderne“. HABERMAS' Idee der emanzipierten Gesellschaft steht hier gegen eine Vernunftkritik postmoderner Autoren (vornehmlich LYOTARDS), die trefflich gegeneinander ausgespielt werden können, wenn man die ganz verschiedenen Kontexte dieser Theorien *nicht* beachtet. So geht es der französischen Postmoderne vornehmlich um die Selbstkritik der Vernunft, damit um erkenntnistheoretische Fragen, die von politischen Konzepten der Emanzipation zunächst einmal gar nicht tangiert werden. Vernunftkritik muß nicht *eo ipso* die vernünftige Gesellschaft als aussichtslos erscheinen lassen, sondern betrifft erst einmal nur die Frage, welche spezifische Gestalt von Vernunft dann gemeint ist, wenn von den Bedingungen ihres öffentlichen Gebrauchs in einer gesellschaftlichen Formation die Rede ist.

„Vernunft“ freilich fungiert als Programm bürgerlicher Aufklärung, gebunden an eine Fortschrittstheorie der Geschichte, das Medium öffentlicher Kritik und damit den allmählichen Zerfall einer Arkanpraxis der Politik. Dieses Programm operierte mit Gewißheitsansprüchen, die sich aus dem Erfolg vor allem der mechanischen Naturwissenschaft und damit der Widerlegung der theologischen Dogmen ableiteten. Die These vom „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (HABERMAS) berührt nicht den Vernunftanspruch der Aufklärung (deren Rechtfertigung mit „substantieller Vernunft“), sondern den gesellschaftlichen Wandel, der die rasonnierende (und darum von Bildung abhängige) Öffentlichkeit in eine Medienöffentlichkeit veränderte oder in eine Integrationskultur, die nicht mehr zureichend zwischen Öffentlichkeit und privater Existenz unterscheiden kann. Wenn das Private vorwiegend öffentlich, das Öffentliche aber zunehmend privatisiert wird, dann zerbricht auch das klassische Verhältnis von Öffentlichkeit und Bildung und damit die entscheidende Fortschrittserwartung der Aufklärung.

Diese sozialhistorische These und deren politiktheoretische Implikation ist zu unterscheiden von der „postmodernen Rationalitätskritik“, die, basierend vor allem auf WITTGENSTEINS Sprachspieltheorie, die Substantialität und darum Einheitlichkeit „der“ *Vernunft* bestreitet und, bei LYOTARD, sie auflöst in heteronome Sprachspiele je unterschiedlicher „Vernünftigkeit“. Damit verbunden ist die entschiedene Kritik eines ethischen Totalitarismus, der im Namen einer *höheren* Vernunft letztendlich eine

terroristische Praxis rechtfertigen würde. In einem Pluralismus von Sprachspielen aber ist kein Metasprachspiel anzunehmen, von dem aus – gleichsam als neuem Archimedischen Punkt – Einheit in der Vielfalt, gar *substantielle* Einheit, zu stiften wäre. Ohne diese Einheit geht auch der Anspruch sprachspielübergreifender Normengeltung verloren, den ja auch das Diskurskonzept nicht mehr substantiell, sondern nur noch temporär und konsensuell einlösen will. Kein Diskurs aber ist abschließbar und jeder Diskurs ist auch nur ein „Sprachspiel“. Die humane Gesellschaft wird so zur Illusion, aber zur *notwendigen*. Das Bewußtsein der Illusion vollzieht sich jedoch gerade nicht als resignierter Rückzug aus dem Bemühen um eine emanzipierte Gesellschaft; es besagt vielmehr ein Wissen um die Verpflichtung auf deren Idee bei gleichzeitiger Einsicht in die Begrenztheit der Vernunft und die daraus folgende Unmöglichkeit einer abschließenden Realisierung von Emanzipation.

Die Diskussion stellte zunächst die Frage in den Mittelpunkt, ob und in welchem Sinne „postmodern“ als *Epochenbegriff* Verwendung findet. Grundlage einer solchen Verwendungsweise wäre eine Realitätsbehauptung, die Annahme nämlich, daß sich die Gesellschaft der Gegenwart als „informatisierte Gesellschaft“ so grundlegend von allen vorhergehenden Formationen unterscheidet, daß damit ein Epochenwechsel markiert ist, den die philosophische Reflexion nurmehr nachvollzieht. Damit wäre zugleich eine Zukunftsbeschreibung gegeben, die nicht als Utopie erscheint, sondern als „realistische Tendenz“, in der postmodernes Denken bürgerliche Modernität ablösen wird.

Die Verwendung als Epochenbegriff blieb aber umstritten, weil einerseits die Tendenz zur „Informationsgesellschaft“ nicht die philosophischen Folgen haben muß, die die postmodernen Autoren unterstellen, und andererseits jede Epochenbehauptung mit einem Modernitätsversprechen einhergehen muß, das sie selbst gar nicht einlösen kann. Andererseits kann von der postmodernen Kritik gelernt werden, wie schwer die traditionelle philosophische Rede von der *einen* Gestalt der „Vernunft“ zu begründen ist, stellt man die WITTGENSTEINSCHEN Differenzierungen in Rechnung. Wenn „Vernunft“ keine voraussetzende „Identität“ ist (oder gar sie „hat“), dann wird ein *Denken der Differenz* erforderlich, das sich Sprachgewohnheiten widersetzt. Unter anderem folgt daraus für die Frage des Verhältnisses von Bildung und Öffentlichkeit, wie „allgemeine Bildung“ zu rechtfertigen (und zu organisieren) wäre, wenn Öffentlichkeit selbst pluralisiert wird, nämlich etwa als Reflexion auf die Grenzen von Diskursarten.

NORBERT MEDER legte Reflexionen vor, die der möglichen „Destruktion der öffentlichen Verbindlichkeit von Sprache durch neue Technologien“ gewidmet waren. Dabei wurde ein klarer Epochenwechsel zugrunde gelegt; die informationelle Produktion hat die Produktionsbasis der bürgerlichen Gesellschaft grundlegend verändert und damit das postindustrielle Zeitalter hervorgebracht. Im Zentrum der neuen Technologien steht die Entwicklung von formalen Sprachen. Sie drohen Öffentlichkeit in den bisher bekannten Formen zu zerstören. Im Vordergrund des allgemeinen Interesses steht zwar die Frage, ob bestimmte Datenbanken öffentlich zugänglich sind. Aber damit ist das Problem noch nicht in seiner ganzen Schärfe erfaßt. Denn die Kodierung von und der hochselektive Zugriff auf Daten und damit ihre Interpretation sind von der Beherrschung der verwendeten formalen Sprache abhängig. Wegen ihrer Komplexität sind die formalen Sprachen aber nicht mehr allgemein verständlich zu machen. Sie werden partikular. Die Durchsetzung einer bestimmten Sprache und damit einer bestimmten

Interpretation von Daten wird dann aber auch zu einer Frage von Macht. Das Problem der Verständlichkeit und der möglichen öffentlichen Verbindlichkeit von Sprache erlangt damit grundlagentheoretische Bedeutung sowohl für eine postindustrielle Ethik wie für eine an Allgemeinbildung interessierte Bildungstheorie.

Während die Philosophen der Aufklärung noch annahmen, es gäbe eine und *nur* eine Vernunft, darum auch nur eine (vernünftige) Sprache, entsteht durch die Informationstechnologien eine Vielfalt von Sprachspielen und allein darum schon eine Diversifikation von Zwecken, die öffentlich genannt werden, ohne sich auf wiederum nur einen Adressaten zu beziehen. Auf diesem Weg verschwindet KANTS Vision der einen Weltgesellschaft, in der die Zwecke übereinstimmen, zugunsten einer Anarchie der Zwecke. „Öffentliche Meinung“ wird dann notwendig plural und heteronom und läßt sich nur mehr medial handhaben; jede Selektion trägt den Zwang zur Verweisung in sich, führt also auf keine abschließende Einheit; und politische Herrschaft wird zu einem „Wettlauf der Konsensarbeit“, der absurderweise ohne Abschluß bleibt und sich nur selbst fortsetzen kann. Die öffentliche Pluralität der Sprachspiele ist also zugleich endlos.

Hieraus resultiert die Auflösung der Verbindlichkeit, die nur dogmatisch erreicht werden könnte, aber Dogmen gelten in einer Informationsgesellschaft immer nur temporär und regional, also nie für alle in gleicher Weise, wie es der alteuropäische Begriff der praktischen Vernunft unterstellt hatte. Zugleich verändert sich der Raum der Öffentlichkeit: Alle Expertensprachen geben nur die Benutzeroberfläche öffentlich an; die Tiefendimension des Verständnisses der Eingeweihten bleibt Arkanpraxis, nicht mehr an die größere Öffentlichkeit vermittelbar. „Öffentlichkeit“ wird so zur Fiktion, sie ist kein wirklicher sozialer Raum, der eben zerfällt in unzählige Sprachspiele, die für sich autonom sind. Was so höchstens noch erreicht werden kann, sind lokale (aber stets temporäre) Verbindlichkeiten, die sich im Konsens von Gruppen herausbilden. Ihnen korreliert kein an persönlichen Attributen festmachbares Konzept allgemeiner Bildung mehr. „Aufklärung“ wird geleistet von subversiven Agenten, die sich ein an Emanzipation und Beschränkung von Herrschaft interessiertes Publikum leistet und leisten muß. Doch auch das ist *nur* ein Sprachspiel, das Sprachspiel der Revolte gegen Dogmen jeder Art. In diesem Sinne wäre Aufklärung dann, was sie immer schon gewesen ist, nicht der Exekutor einer „höheren“ Vernunft, sondern bloß auftretend mit dem *Anspruch* auf Universalität, selbst aber partialisiert und parteiisch, darin jedoch ohne „transzendente“ Sicherungen.

In der Diskussion wurde bezweifelt, ob die Sprache der Technologie, die Werkzeugcharakter habe, vergleichbar sei mit der Bildungssprache, die sich auf Personen beziehe und nicht-instrumentierbares Wissen zur Voraussetzung habe. Gestehe man diese Differenz zu, dann werde es unmöglich, die Sprache der künstlichen Intelligenz *gegen* die Bildungssprache einfach auszuspielen und auf diese Weise dann einen Epochenwechsel sinnfällig zu machen. Personen gingen mit Bildungswissen anders um als Maschinen mit künstlichen Sprachen, so daß eine Relation von Öffentlichkeit und Bildung nicht von der Funktionsweise künstlicher Intelligenz her beschrieben werden könne.

Zugleich wurde jedoch die Frage gestellt, ob wir die Herausforderungen, die mit den neuen Technologien gegeben sind, nicht unterschätzen, wenn wir – ähnlich wie die

Pädagogik des 19. Jahrhunderts gegenüber der „Großen Industrie“ – pädagogisch und politisch nur der kritischen Kraft unserer angestammten Bildungssprache vertrauen.

Eine weitere Frage war das Konzept der destruierten Öffentlichkeit, die nicht einfach in unbestimmt viele Teile (Sprachspiele) zerfallen kann, ohne daß gemeinsame Regeln auftreten, mit denen mindestens Übersetzungen möglich werden. Aber Sprachspiele sind nicht einfach „Öffentlichkeiten“, so daß die These vom Zerfall „der“ Öffentlichkeit umstritten blieb. Empirische Sprachspiele wenigstens ersetzen nicht das Prinzip der bürgerlichen Öffentlichkeit, das ja nicht mit empirischen Konfigurationen gleichzusetzen ist. Auch lokale Öffentlichkeiten (wiederum nicht identisch mit Sprachspielen) weisen stets über sich hinaus, ohne nun freilich einen einheitlichen sozialen Raum beanspruchen zu können, der in einem naiven Sinne dann „die“ Öffentlichkeit wäre.

PETER VOGEL thematisierte abschließend bildungstheoretische Implikationen der „Ermöglichung von Öffentlichkeit aufgrund neuer Technologien“. Dabei stand wiederum die „postmoderne“ Kritik (LYOTARD/WELSCH) am Vernunftdenken der Aufklärung im Mittelpunkt. Diese Kritik grenzt sich von der gewohnten „Gesellschaftskritik“ mit Emanzipationsanspruch radikal ab und stellt damit auch die Pädagogik vor neue Probleme. Die postmodern behauptete Unmöglichkeit eines universalen Metasprachspiels läßt Bildung als eine kontingente Möglichkeit unter anderen erscheinen. Ohne neue Metaphysik gibt es keine Metalegitimation, zum Beispiel von allgemeiner Bildung, die einer öffentlichen Gesellschaft und ihrer vernünftigen Gestaltung dienen soll. Eine Renovation der Metaphysik ließe sich andererseits nur als politische Totalisierung denken, für die die postmoderne Kritik den Signalausdruck „Terror“ bereitstellt. Eine neue Einheitsmetaphysik würde nur die Ablösung des Terrorismus der Effizienzsteigerung durch einen anderen Terrorismus bedeuten.

Trifft diese Kritik aber pädagogische Probleme? Ihre eigene Bildungstheorie reflektiert vor allem auf Wissen und dessen Distribuierung, nicht jedoch auf den subjektiven Geist und damit die Formung oder Bildung durch Wissensverarbeitung. Es geht der Postmoderne um den medialen, nicht den subjektiven Charakter des Wissens, damit um seine Beherrschbarkeit oder Nichtbeherrschbarkeit. Eine transzendente Begründung der Bildung kommt dagegen nicht ins Spiel, so daß pädagogische Probleme gar nicht erst auf der Ebene formuliert werden, auf der über den Unterschied von Mensch und Computer zu entscheiden wäre. Der Mensch weiß um das Wissen, das selbst Gegenstand des Verstehens werden kann und muß; die Maschine operiert mit Daten als abgespeicherten Informationseinheiten. Der von LYOTARD diagnostizierten Veräußerlichung des Wissens zur Ware scheinen von daher prinzipielle Grenzen gesetzt zu sein.

Vor dem Hintergrund des Aufweises dieser und anderer Schwachstellen der Theorie der Postmoderne entwickelte VOGEL drei Thesen. Die erste konstatiert die Gefahr, daß ein überwiegend kulturkritischer Habitus der pädagogischen Diskussion der Neuen Technologien die tatsächlichen Probleme, wie z. B. eine schultypenspezifische Problemreduktion der lehrenden und lernenden Befassung mit informationstechnischen Inhalten, verfehle. Die zweite These plädierte dafür, die Gewährleistung von Öffentlichkeit nicht primär als pädagogisches oder als technologisches Problem, sondern als Frage der Kontrolle politischer Macht zu verstehen. Drittens hob er hervor, daß die Pädagogik die mit der Neuen Technologie heraufziehenden Probleme nur dann

wird bewältigen können, wenn sie ihre Wissensformen weiterentwickelt, um insbesondere die Triftigkeit ihrer Analysekatégorien zu sichern und die veränderte Lebenswelt junger Menschen empirisch-interpretativ nüchtern zur Kenntnis zu bringen.

Die Diskussion warf zunächst die Frage auf, wie weit *Postmoderne* als Denkhäbitus zu verstehen sei, der mit der Systemtheorie spiele und eigentlich aber nur einem radikalen Liberalismus das Wort rede. Das Folgeproblem einer solchen Position ist die Frage nach der Toleranz, also eine klassische Frage aufklärerischer Ethik. Denn wenn die Pluralität der Sprachspiele zugestanden werden soll oder muß, regelt sich nicht schon automatisch, wie sie sich gegeneinander verhalten sollen. Selbst wenn alle Sprachspiele radikal voneinander verschieden wären, müßte immer noch darüber befunden werden, wie ihre Interaktionen beschaffen sein sollen. Es müßte über Krieg und Frieden entschieden und Gründe für die Toleranz oder Nichttoleranz der einen Seite gegenüber den anderen beigebracht werden, womit sich auf dieser Ebene kein radikal neues Problem (und Thema) für jede denkbare Öffentlichkeit stellen würde.

Die Frage der Zuständigkeit der Pädagogik wurde auch vor dem Hintergrund von (politischen) Institutionalisierungen im Bereich der Neuen Technologien diskutiert, die ohne pädagogische Initiative zustande kommen (denkt man nur an die juristischen Abgrenzungen oder ethischen Bewertungen der verschiedenen Problemlagen). Gleichwohl blieb die Frage im Raum, wie die nachwachsende Generation auf die absehbare Gesellschaft der Zukunft vorbereitet werden soll, wenn nicht einfach in Angleichung an deren Tendenzen, wozu es jedenfalls keiner organisierten Erziehung bedürfte.

*) Für die Abfassung dieses Beitrages danke ich kritischen Hinweisen und Korrekturvorschlägen von HELMUT PEUKERT und JÖRG RUHLOFF. Die vier Referate des Symposions werden voraussichtlich Anfang 1989 im Druck erscheinen. Den Referenten danke ich für die Überlassung der Manuskripte vor Drucklegung.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS, Pädagogisches Seminar der Universität Bern, Gesellschaftsstr. 6, CH 3012 Bern